

芸術的行為による敵対的他者との共感と 社会的相互行為の創造に関する研究

松本 健義*, 大平 修也**

(令和元年6月12日受付, 令和元年12月10日受理)

A study of empathy with antagonism others and creation of social interaction through artistic acts

MATSUMOTO Takeyoshi*, OHIRA Shuya**

In this research, we regard an instance of collaborative artistic acts of creating a relationship between life and art as the process of generation empathic dialogue mediated by artistic acts and creation of social interaction, and our aim of this research is to clarify the development of these actions. In the art practice that creates social interaction, people make democratic dialogue through tensions and struggles with others. We define the others as *antagonism others* in this research. Our descriptive analysis of actions shows that children generate empathic dialogues with fish and seas and create social interaction in a collaborative artistic acts that transforms a coast between an actor and the others.

Key Words : Socially engaged art, Artistic act, Antagonism, Other, Empathy

1 問題の所在及び研究目的と方法

1-1 問題の所在

大平・松本(2019)⁽¹⁾は、海岸での協働的造形活動「ここに来た痕跡を残そう」を対象に、参加者が活動の中で掘り起こした幼虫と共生する居場所を創造していく造形活動事例の相互行為分析を行った。これにより、互いのアイデンティティを脅かす緊張や脅威といった「敵対性 antagonism」(ラクラウ&ムフ)⁽²⁾をもつ他者(幼虫)と参加者とが相互作用的に協働する共感的対話を通して、共感的関係がつけられると共に、他の生物と共生する社会文化的なふるまい方が「社会的相互行為」⁽³⁾として創造される過程を示した。この社会的相互行為の創造は「ソーシャリー・エンゲイジド・アート Socially Engaged Art」⁽⁴⁾(以下SEAと記す)⁽⁵⁾における社会的相互行為の創造と同様の過程と効果をもつ。共感的対話と社会的相互行為は、生活を創造する経験として参加者の「生活世界」(フッサール)⁽⁶⁾をつくり変え、新たな発話やふるまい方を生成する作用を示した。こうした過程と効果をもつ活動を、大平・松本(2019)は、造形的な表現と鑑賞の活動と生活世界とを接続させる「芸術的行為」とした。また、芸術的行為において行為者との相互作用の関わりをもつ3つの「他者」^(註1)を位置付けた。

本研究では、特に、行為者と「他者」の協働的な芸術

的行為^(註2)による共感的対話の生成と社会的相互行為の創造過程に着目する。協働的な芸術的行為は「社会に開かれた教育課程の実現」⁽⁷⁾に寄与するものである^(註3)。

佐伯胖は「共感」について「『他』(者でも、物でも、事でも)との関係を見だし、関係をつくり、そして関係の中に生きること」⁽⁸⁾とする。佐藤公治は「対話」について「自己と他者のことばの間の絶えざる緊張した相互作用、闘争を通してこそあたらしい意味は生まれてくるのであり、しかもそれは完結されることのない活動である」⁽⁹⁾とする。共感とは、他者との関係をつくり、そこに生きる終わりのない対話的活動を通してつけられるといえる。本研究では、共感的対話を、協働的な芸術的行為を通した「敵対性」をもつ「他者」との相互作用的な過程であると共に、新たな見方や新たな生の関係の生成と共有を実現する過程と位置づける。

エルゲラは、SEAを「現実のプラクティス」⁽¹⁰⁾とし、その核を、「現実の社会的行為に基づく」⁽¹¹⁾多様な人々が「多層的な参加の構造」⁽¹²⁾を通して協働する社会的相互行為とする。エルゲラは、アート制作、流通、使用などに関わる「人々のネットワーク」を示すベッカーの「アート・ワールド Art Worlds」⁽¹³⁾の視点から、SEAの実践は、コミュニティ・オーガナイザー、社会活動家、エスノグラファー、社会学者などの研究成果や実践と同様

* 上越教育大学 (Joetsu University of Education)

** 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

に見えるとする。そのため、SEAの実践は、平面や立体などの制作物の創造を主目的とする「^{シンボリック}象徴的なプラクティス」⁽¹⁴⁾を扱う「アートワールドの市場システムとは明らかに相容れない」⁽¹⁵⁾特性をもつ。平面や立体などの制作物の創造や流通や消費を重要とする「典型的なアート・ワールド」の視点は「何がアートであり、何がそうではないのか。何が自分たちの認めるアートであり、何がそうではないのか。誰がアーティストであり、誰がそうではないのか」⁽¹⁶⁾を選別するからである。エルゲラとベッカーの論考から「典型的なアート・ワールド」のもつ以下2点の特性を指摘できる。(i)「アート・ワールド」の市場システムに関わらない人々とアーティストとの社会的相互行為とその意義を捉えられないこと。(ii)「アート・ワールド」の市場システムの維持に関わらない学校現場における子どもたちの表現と鑑賞の行為を芸術の行為の一部に含めない、排他的で非民主的な視点であること。エルゲラが述べるSEAの「多層的な参加の構造」には、「誰がアーティストであり、誰がそうではないのか」を峻別する市場主義を超え、多様な人々の見方、感じ方、ふるまい方が相互作用的に関わる民主的な協働実践の創造を可能にする特性がある。工藤安代は、SEAを「社会に関わる多様な芸術的行為」とし「人々に深く関わりながら、何らかの変革を生み出すという意味を込めた用語」⁽¹⁷⁾とする。「グローバリズム化はさらに進み、国家が市民よりも市場の力に支配される」ようになった「不平等な社会の下で、民主主義は機能不全に陥り、民族主義、ポピュリズムが世界的に蔓延し始めている。(中略)。現代美術においてはこれまで周縁的に見えていたSEAは、現代においては周縁的ではなくなり」⁽¹⁸⁾(中略は筆者)はじめてとする。本研究では、SEAが「不平等な社会の下で」機能不全になりつつある民主主義の回復に貢献するものと位置づける。

ビショップは、「他者が表象する脅威」であり「自分自身の自己感覚を何か疑わしいものへと変容させる」⁽¹⁹⁾特性を「敵対性」とする。ビショップは、「敵対性」を「社会がみずからを十全に構成する能力の限界点」⁽²⁰⁾とし、「民主的な社会とは、対立関係が消去されるのではなく維持されるような社会のこと」とする。「敵対性」が存在しない「社会」は「権威的秩序によって押し付けられた合意〔consensus〕ばかりになってしまう—それは、討論および議論の全面的な封殺であり、民主主義とは相容れない」⁽²¹⁾ものとする。エルゲラも「対話を推し進めようとする芸術はすべて、ある程度の不一致や批判的なスタンスを織り込んでいる」とし、対話的な芸術の「人をいらだたせる度合いが高いという、作品制作の質の問題」として「敵対 antagonism」⁽²²⁾を重視する。

ビースタは「市民学習のもっとも重要な形態が、子ども、若者、大人の日常生活をつくり上げている実践やプロセ



図1 ダンボールを素材とする子どもの遊び場

スを通して生じる可能性が高い」⁽²³⁾とし、「民主的な主体」は「飼いならされることを拒否し、前もって規定された市民のアイデンティティに縛り付けられることを拒否する者である」⁽²⁴⁾とする。本研究では、「敵対性」が人々のアイデンティティを更新し、ビースタのいう「民主的な主体」をつくり出す要素と位置づける。

「敵対性」をもつ〔他者〕との対話を活性化させるSEAの実践例には、アーティスト、建築家、デザイナーのグループであるバスラマの「廃棄物プロジェクト」(図1)がある。バスラマは、コミュニティと協働し廃棄物を素材とすることで、パブリック・スペースを再生する実践を2008年から行っている。バスラマは、多様な人々の社会的相互行為を、パブリック・スペースの再生過程やその場所に関わる人々の相互作用的な関係として創造する。

本研究と関連する先行研究には、SEAと教育との関連性について検討した細野泰久(2017, 2018)と大平・松本(2019)がある。細野は、次の2点を示した。(i)観客が、アート実践へ能動的に参加することで当事者性を獲得すると共に、社会的な問題や自然災害等の課題に働きかけるための作業を通して、生活の中の多様な課題へ対応する手がかりとなる経験が獲得されること⁽²⁵⁾。(ii)アート実践を通して参加者が獲得した当事者性が政治性の根となり、主体的な市民性の獲得へと繋がるシティズンシップ教育としての有効性をSEAがもつこと⁽²⁶⁾。大平・松本は、SEAの系譜に位置づく現代アートの視点から大学院生5名の芸術的行為を分析考察し、自他の生活世界をつくり変えると共に、社会的相互行為を創造する協働的芸術活動の過程とその芸術的特性(表1)を明らかにした。

なお、「敵対性」の視点に焦点化し、SEAの特性をもつ

表1 SEAが示唆する協働的な芸術的行為の特性

| |
|--------------------------------|
| ①社会的な実践関係へのエンゲイジメント |
| ②「社会的相互行為」の創造 |
| ③アーティストと観衆との協働実践 |
| ④公共性と公開性の重視 |
| ⑤協働実践が成立するプロセスの重視 |
| ⑥人間相互の関係性の創造 |
| ⑦芸術界の枠にとらわれない実践的な参加と他者との対話 |
| ⑧自発的または強制的または非意図的に参加する他者の「敵対性」 |
| ⑨コミュニティの生活環境がもつ問題の共有と解決 |
| ⑩協働実践の過程を通じた他者との共感的な関係の生成 |

活動が「民主的な主体」をつくる過程を微視的に捉え検討した研究はない。

1-2 研究の目的

協働的な芸術的行為を通した民主的で社会的な相互行為の創造過程について、子どもが日常の実践過程で経験する「敵対性」に着目し、「SEAが示唆する協働的な芸術的行為の特性」に基づいて、以下の(i)(ii)の実践過程の微視的記述分析を行う。これにより、社会との連続性を創造する教育実践の効果を示すことを目的とする。

(i)「敵対性」をもつ〔他者〕と行為者との対話の過程を通して社会的で文化的な相互行為が創造される過程。
(ii) 行為者と〔他者〕との共感的対話を生成する協働的な芸術的行為の実践過程。

なお、行為者は日常的場面で、協働的な芸術的行為を媒介とした「敵対性」をもつ他者との共感的関係の生成と、他者との民主的な社会的相互行為の創造とを1つの場面で同時遂行しているため、状況的で多義的な視点から記述分析を行う。

1-3 研究の視点

(1) 敵対性

ラクラウやムフにおける「敵対性」の概念は、行為者のアイデンティティとの関係から論述されている。

小林敏明は、人間の「^{アイデンティティ}同一性」⁽²⁷⁾について、「現にある、あるいは既にあった『存在』^{サイン}といまだない『非-在』」⁽²⁸⁾との関係から、「自己なるもの、あるいはアイデンティティの社会性に眼を向けたとき、その過去の契機と(対)他者の契機は等根源的であり、それが『存在』の内実をなす」とする。また、「『存在』が『非-在』としての『自我-能作』によって不断に乗り越えられていくプロセスの総体が自己というアイデンティティだ」⁽²⁹⁾とする。

ラクラウ&ムフは、「社会関係を構成し組織する」⁽³⁰⁾実践としての「^{節合}節合的实践から生じる、構造化された全体性」を「^{言説}言説」⁽³¹⁾と位置づける。更に、「^{節合}節合 articulation」^(註4)を、「^{節合}節合的实践の結果としてのアイデンティティが変更されるような諸要素のあいだに、関係を打ち立てるような一切の実践」⁽³²⁾と位置づける^(註5)。ラクラウ&ムフは、「言説」がもつ「全体性においては、すべてのアイデンティティは関係的で、すべての関係が必然的な性格を持っている」⁽³³⁾(中略は筆者)とする。「^{節合}節合的实践」により「あらゆるタイプの固定性への批判を通じて、一切のアイデンティティの不完全で開かれ、政治的に交渉可能な性格の肯定を通じて行うこと」⁽³⁴⁾が可能と述べる。これによりつくられる「あらゆる社会的アイデンティティの(ママ)開かれ不完全な性格が、異なった歴史的=言説的な諸編成—(中略)—への^{節合}節合を許す」⁽³⁵⁾(()内は筆者)、「言説的(または社会的)アイデンティティ」⁽³⁶⁾が民主的関係性とし

て実践されるとする。ラクラウ&ムフは、「固定制への批判」により、「アイデンティティの不完全」を生み出す「一切の対象性の限界についての『経験』は、正確な言説的現前形態を持っており、それが敵対性なのである」⁽³⁷⁾と位置づける。

ラクラウは、「敵対性のア・プリオリな固定化を妨げる否定性(たとえば階級闘争)」が「あらゆるアイデンティティの一部」であると位置づける。また、「否定性」が実践される「そのような機会は、対象(the object)との関係から得られた新しい自由と、客観性(objectivity)が本性上、社会的に構築されたものであるという理解から生じる」⁽³⁸⁾とする。ラクラウ&ムフは、このような「機会」において「固定化を妨げ」、^{ポリティクス}「言説」を解体する「^{節合}節合」は「^{多義性}多義性」⁽³⁹⁾により生じるとする。「言説」を組み立てる「すべての結節点は、それをあふれ出る間テクスト性の内部で構成されるため、社会は決して、自らと同一になることができない。それゆえに、^{節合}節合という実践は、部分的に意味を固定する結節点の構成なのである。そして、こうした固定化の部分的性格は、社会的なものの開放性から発生している。それは、言説性の場の無限さによって、あらゆる言説が常に過剰化されることの結果である」⁽⁴⁰⁾と位置づける^(註6)。社会文化的に構築された人々の関係を変化させる社会的相互行為の創造過程では、互いの発話と行為をテクストとする見方、感じ方、ふるまい方の「自由に動く劇場」が構築されるといえる。この過程により、「否定性」を「経験」する自他の「敵対性」を示すテクストの意味更新と、それによるアイデンティティが更新される学びがつくられていくといえる。こうした学びをつくる「言説」の「過剰化」のため、ムフは「多様な社会的関係のうちにあらわれ、『階級』の範疇では捉えることのできない、すべての民主主義的闘争を視野に入れる必要がある」とする。それは「多様な民主主義闘争のあいだに『等価性の連鎖』をつくりだし、『集合的な意思』、つまりラディカル(根源的)民主主義の原動力である『われわれ』を形成していくことを意味している」(()内は筆者)⁽⁴¹⁾とする。「民主主義的闘争」を示す自他の「敵対性」を捉え、敵対的な対話の過程を創造することが、「集合的な意思」と「社会」をよりよくつくり変えていく「われわれ」を形成するといえる。

以上から、本研究では次の2点を敵対性とし、SEAの働きをもつ協働的な芸術的行為を民主的な協働実践とする特性と位置づける。(i) 人のアイデンティティを形成していた見方、感じ方、ふるまい方を脅かしつくり変えていく〔他者〕との出会いや経験。(ii) 行為者と相互作用の関係にある〔他者〕との協働過程において、見方や感じ方とふるまい方の新たな組み合わせを「^{節合}節合」する発話と行為。

本研究では、敵対性を持つ〔他者〕を〈敵対的他者〉と位置づける。行為者と〈敵対的他者〉とが協働的な芸

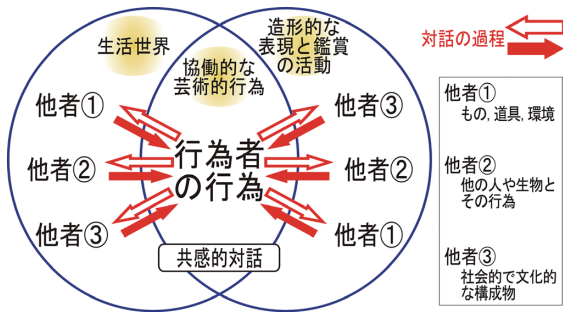


図2 生活世界と造形的な表現と鑑賞の活動が連環する共感的対話の生成モデル(大平・松本, 2019)

術的行為を通して互いの見方、感じ方、ふるまい方を相互作用的に働かせ合う対話の過程を捉えるため、敵対性を事例分析の視点の1つとする。

(2) 共感的対話の生成モデル

本研究では、行為者が〔他者〕との対話の過程を通して、生活世界と造形的な表現と鑑賞の活動とを連環させる協働的な芸術的行為の過程を捉えるため、大平・松本(2019)の「共感的対話の生成モデル」(図2)「以下、研究モデルと記す」を事例分析の視点の1つとする。研究モデルの視点から、行為者が協働的な芸術的行為を媒介とした〔他者〕との対話の過程を通して、生活世界と造形的な表現と鑑賞の活動とを接続すると共に、自他の生活世界を変容させていく過程を捉えることが可能となる。

1-4 微視的記述分析の方法

(i) 第二著者のビデオ記録から、西阪仰の「相互行為分析」⁽⁴²⁾、大平・松本(2019)のものや場を媒介とした視線、行為、発話、関係の変化の記述に基づき、行為者の見方、感じ方、ふるまい方、共感性、協働性の推移を可視化するトランスクリプトを作成した。(ii) トランスクリプトを基にして、対象児らが協働的な芸術的行為を通して〔他者〕との関係をつくり変えていく過程の微視的分析を行った。(iii) 敵対性と研究モデルの視点から分析結果を考察し、協働的な芸術的行為を媒介にした社会的相互行為の創造過程と共感的関係の生成過程を明らかにした。

参与観察で第一著者と第二著者はフィールドを共有している。第二著者記録ビデオを2人で複数回共同視聴し、記録映像の「場面分け」を行い、記述箇所を特定した。トランスクリプトは、第二著者が記述したものを第一著者と2人で確認修正して作成した。

2 事例の概要

- ・活動名：「T海岸にひたる」
- ・場所：N県I市T海岸
- ・日時：平成29年6月15日9時40分～12時00分
- ・対象：児童SとSに関わる他の児童
- ・参与観察者：第一著者(B)、第二著者(D)、大学院生(J)

第二著者と院生は各1名の着目児と環境及び他の子どもとの相互行為と相互作用をビデオカメラとデジタルカメラに記録した。第一著者は活動全体を記録した。

事例は、平成29年度にN県F小学校5年2組で行われた「総合的な学習の時間」である「私たちの水辺」の一部として6月15日に実践された「T海岸にひたる」(図3)である。第一著者は年間を通じ同学級の研究協力者を務めた。本時は、子どもが学校や地域の水辺との関わりにより「体験からわき起こる思いや願いを基に自ら『材(人、もの、こと)』にはたらきかけたり、仲間と共に学級の目的や自分の役割を創出したり、自然・人・文化の認識をひろげたりする」⁽⁴³⁾〔()は筆者補足〕ことを目的とする。また、本活動は「図画工作科」と「総合的な学習の時間」とが連続する「横断的・総合的」⁽⁴⁴⁾な活動であり、次の4つの特性をもつ。(i)3年前に当時の5年生が学校内の原っぱにつくったビオトープと水田の跡地を、「私たちの水辺」へと再開拓し、5年2組の児童が校内に自分たちの居場所をつくる。(ii)つくり出していく居場所を拠点として、学校周辺地域にある堀、河川、池、海岸等の水辺の環境に浸り、自作の船に乗って川や海で探索する。(iii)探索で得た経験や採取物により、活動の拠点となる居場所を再構成する。(iv)環境との関係をつくり変える造形活動が長期間持続的(2017年4月から2018年3月まで)に繰り返される。

観察開始後の4月当初に、活動的で発話が多いSを対象児(行為者)に設定し、週2回1年間継続して第二著者が事例収集した。「T海岸にひたる」はN県I市の海岸を活動場所とする実践である。

活動当日、学校からバスで活動場所近くの公園へと移動し、公園から徒歩で活動場所へと移動した。活動場所への移動途中、港の鮮魚集配施設に立ち寄り、近隣地域へと配送される魚の分配作業を見学した(図4)。活動場所では、対象児が海岸の環境を構成する砂や海水や流木等の〔他者①〕や、海岸に生息する魚や貝殻や海藻と共に活動する他の児童等の〔他者②〕と、相互作用的に関わることを通して新たな関係をつくること。また、学校内の原っぱの水辺をつくり変える経験を基にして活動場所を新たな環境へとつくり変える〔他者③〕の創造が行われた。このことから、「T海岸にひたる」の観察記録の記述分析により、行為者の関わりにより多様な〈敵対的



図3 海岸に到着したAとS



図4 鮮魚の集配を見る児童

他者〉が現象し、それらとの対話的関わりを通して共感的関係が生成されると共に、民主的な社会的相互行為が創造される過程を捉えることが可能となる。

3 事例の相互行為分析

3-1 観察記録の概要

研究事例の観察記録の概要は以下の通りである。第二著者記録ビデオを、対象児Sと他の児童（人）、場所、もの、活動等との実践的關係の変化に基づき「場面分け」した（表2）。各場面を発話の表記記号（表3⁽⁴⁵⁾）を用いて、場面画像と発話と行為によるトランスクリプトに記述した。

表2 活動の場面分け

| | | |
|-----|-----|--------------------|
| I | i | 海岸への移動の準備 |
| | ii | 駐車場からの移動 |
| II | i | 海岸の散策と着替え |
| | ii | 岩場と海岸の南側の散策 |
| | iii | 海岸の北側の散策 |
| | iv | “**”と魚を捕まえた友達との出会い |
| III | i | 海に入り“**”づくりに参加 |
| | ii | 捕まえた稚魚を“魚の保育園”に放流 |
| | iii | “魚の保育園”の壁をつくり全体を撮影 |
| | iv | “魚の楽園”の壁崩し |
| IV | i | 駐車場への移動準備 |
| | ii | 海岸からの移動 |
| | iii | お昼の連絡と解散 |

表3 発話の表記記号

| 表記 | 意味 |
|-----|--------------|
| ∴ | 音声の引き伸ばし |
| [] | 音声の重なり |
| h | 吸気音・呼気音・笑い |
| — | 言葉の途切れ |
| () | 聞き取り困難な個所 |
| ↑ ↓ | 音調の極端な上がり下がり |

Sたちが海辺で捕まえた魚のために波打ち際をつくり変え魚が棲む造形物をつくる協働行為を記述分析する。Sが、A、O、Uと海辺の場や生き物に協働的に関わることを通して、〈敵対的他者〉が現象することで海や生き物、友達との共感的見方、感じ方、ふるまい方が生まれる。

海辺、生き物、造形物、友達等の〔他者〕と共に生きる社会的で文化的な相互行為が創造されていく過程を記述分析し考察する。なお、活動過程で変化していく造形物の呼び方をダブルコーテーション（“ ”）で表記する。

3-2 徹視的記述分析による考察

(1) 活動に観察された敵対性

活動前、児童たちは学校からバスで移動しT海岸近くの公園の駐車場に到着する。公園のトイレで体操着のしたに水着を着ようとしたSは、水着を自宅に忘れてきたことに気付く【I-i】。海岸への移動途中、児童たちは鮮魚の集配施設に立ち寄り【I-ii】。Sは魚が大きさにによって選別されていることに気付く、そのことを周囲の大人に確認する^(註7)。

T海岸到着後、Sがウォーターシューズを履いて準備をしていると、海を散策していたRが稚魚に出会い「おちかな↑∴∴」【II-i-②-(1) 1R】と発話した場面をき

トランスクリプト【II-i-②-(1) 1R-2S】



トランスクリプト【II-i-②-(2) 1A-2S】



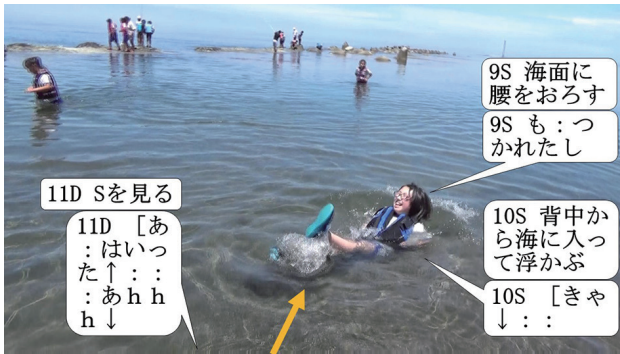
トランスクリプト【III-i-②-(1) 1L-5S】



トランスクリプト【III-i-②-(1) 6S-8A】



トランスクリプト【Ⅲ - i - ② - (1) 9S-11D】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (2) 1S-3S】



トランスクリプト【Ⅲ - i - ⑤ - (1) 1V-3S】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 1S-3S】



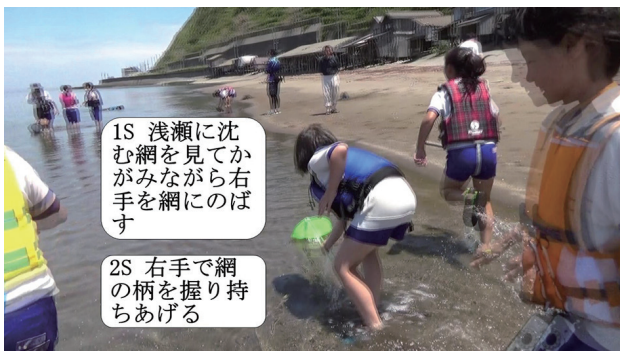
トランスクリプト【Ⅲ - i - ⑤ - (1) 4S-6U】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 4U-6U】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (1) 1S-2S】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 7S-9U】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 10S-12S】



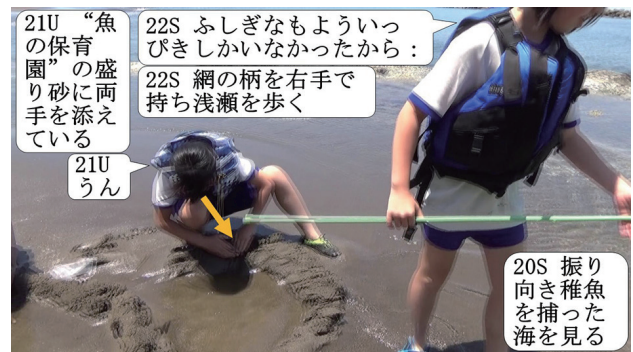
トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 17S-19U】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 13U】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 20S-22S】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 14S】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ② - (1) 1S-3S】



トランスクリプト【Ⅲ - ii - ① - (3) 15U-16V】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ③ - (1) 1R-3K】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ④ - (1) 1S】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ④ - (2) 3A-5R】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ④ - (1) 2A-3E】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ④ - (3) 1S】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ④ - (2) 1R】



トランスクリプト【Ⅲ - iii - ④ - (2) 2S】



かけとして、SはRの足元を泳ぐ稚魚のもとへと駆け寄り「あーほんとだ：」【Ⅱ - i - ② - (1) 2S】と発話した。Sは、Rや周囲の子どもと共に稚魚を指差す行為を通して、海水や砂の触り心地や稚魚が海中を泳ぐ動きのよさを敵対性として経験した。次に、水着を忘れたため体操着を濡らしたくないSは、歩いて活動場所を散策することでT海岸のよさを味わいはじめた。そして、他の児童たちが浜辺につくっていた造形物や、RとAが造形物の中に放流した稚魚と出会い【Ⅱ - i - ② - (2) 1A-2S】、他の児童がつくりだした造形物やそれを協働造形していく行為のよさを敵対性として経験した。さらに、Sは、遠瀬を泳ぎ海のよさに浸っていたLを見て【Ⅲ - i - ② - (1) 1L-5S】、稚魚を捕まえるために網を持って歩いているAを見た【Ⅲ - i - ② - (1) 6S-8A】ことにより、「[きゃ↓：：]」【Ⅲ - i - ② - (1) 10S】と発話しながら身体全体で海へと入っていった。Sは、服を濡らしたくないという見方や感じ方を、稚魚との出会いや、Aや他の児童の活動を見ることを通してつくり変え、身体全体を使って海に浸るふるまい方を創造したのである。この場面では、海水や砂の触り心地、稚魚や他の児童がSの〈敵対的他者〉として働きかけたことで、Sのアイデンティティが変化し、海のよさを体全体で味わう新たな見方や感じ方が、身体全体で海に浸るふるまい方と「節合」した。

Sは、海から出て造形物へと歩き、Vと共に造形物の中に手を入れ、他の児童たちがつくった造形物とそこを泳ぐ稚魚のよさ（かわいらしさ等）を敵対性として経験し

た【Ⅲ-i-⑤-(1) 1V-3S】。SとVの行為を見たHは「さかなのね：ほいくえんじゃん↑」【Ⅲ-i-⑤-(1) 2H】と発話する。Hの発話をきっかけにして、児童たちは造形物を“魚の保育園”と呼称する。SとVが造形物の中を泳ぐ稚魚を両手で追いかけていると、Uに「Sあんまりさわんないで：」【Ⅲ-i-⑤-(1) 5U】「ひとのかってに」【Ⅲ-i-⑤-(1) 6U】と言われたため、Sは“魚の保育園”から離れていく。Uの発話は、UがSをこの時点で共に活動する者として受け入れていないことを示している。Sは再び海岸を散策し、他の児童が持ち込み浅瀬に落としていた網を拾い【Ⅲ-ii-①-(1) 2S】、網を使って稚魚を捕まえ「なんだろうな：」【Ⅲ-ii-①-(2) 2S】、「このなんかへんなもようは」【Ⅲ-ii-①-(2) 3S】と発話し周囲の児童に自分が稚魚を捕まえたことを知らせる。この時、Sの発話を聞いていた児童はSを見たが、Sに声をかけることなく足元の海面を見ながら歩いていく。Sは、捕まえた稚魚を“魚の保育園”に放流しようとUのもとへ行く。Sは歩きながらUに向けて「U：いれて：」【Ⅲ-ii-①-(3) 1S】と発話する。すると、Uと一緒に活動していたEが「え↑：なかみは：」【Ⅲ-ii-①-(3) 2E】と発話しSの申し出に不満を示す。Eと同様に、Uも「そんなにあみでもちあげてだいじょうぶなの↑：」【Ⅲ-ii-①-(3) 6U】と発話し、Sの行為に否定的に接する。Sは、Uの前で立ち止まり【Ⅲ-ii-①-(3) 7S】、「これ」【Ⅲ-ii-①-(3) 8S】と発話しながらUの目前に網を差し出す。Sが示した網と稚魚をUが見る【Ⅲ-ii-①-(3) 9U】。すると、Eが「じゃいっかいみずにつけてあげてよ↑」【Ⅲ-ii-①-(3) 11E】と発話したため、Sは腰を屈めて“魚の保育園”の海水に網をつける。SはUと協働して“魚の保育園”へと稚魚を放流する【Ⅲ-ii-①-(3) 12S-13U】。Sは、網を持って立ちあがりながらUと共に放流した稚魚を見る【Ⅲ-ii-①-(3) 14S】。Uも放流した稚魚を見る【Ⅲ-ii-①-(3) 15U】。Uは、Sが捕まえてきた稚魚との出会いや、その稚魚をSと協働して“魚の保育園”へと放流する行為を通して、Sを受け入れなかった自分の見方や感じ方をつくり変えた。Sのふるまい方を受け入れるUの新たなふるまい方は、稚魚に向けて「かわいいでしょ↑」【Ⅲ-ii-①-(3) 17S】と発話したSを受容する「うん」【Ⅲ-ii-①-(3) 21U】という発話として示された。Sは稚魚の色や形に感じたよさを、稚魚を見せる行為を通して表現し、UはSが指し示した稚魚のよさを味わったことを示している。この場面では、Uに対して、SとSが捕まえた稚魚が〈敵対的他者〉として働きかけたことで、Uのアイデンティティが変化し、Uの「うん」という発話により、Sを受容するふるまい方が新たな見方や感じ方と「節合」している。この対話の過程を経て、児童たちの活動は協働的な実践へと変化した。

活動の終盤、SはAと共にT海岸の南側へと走り“魚の保育園”の中に並べるための小石を集める。Sは小石以外

の漂流物を拾い、「Aちゃんこんなんは↑：：：」【Ⅲ-iii-②-(1) 1S】と発話する。両手ですくった砂を海水ですすぎ落としていたAを見て、Sは「こ↑れ：：」【Ⅲ-iii-②-(1) 3S】と発話する。その後、Aと集めた小石と漂流物を“魚の保育園”へと運んだSは、自分が見つけた漂流物を持って担任であるKのところへと走り出す。その際、“魚の保育園”を見ていたRが「↑さかなのらく↑え：：：：ん」【Ⅲ-iii-③-(1) 1R】と発話する。Sは右手で漂流物を掲げながらKに対して「[ういてた：：]」【Ⅲ-iii-③-(1) 2S】と発話し、Sが持つ漂流物をKが見る【Ⅲ-iii-③-(1) 3K】。この場面のRの発話をきっかけにして、児童たちは“魚の保育園”を“魚の楽園”と互いに呼ぶようになる。Sはデジタルカメラを手に取り「さかなのらくえんぜんたいをとってこ：」【Ⅲ-iii-④-(1) 1S】と発話し、“魚の楽園”の全体像を撮影する。Sの撮影行為を見ていた他の児童も“魚の楽園”の全体像を撮影する【Ⅲ-iii-④-(1) 2A-3E】。この場面では、最初に撮影したSが〈敵対的他者〉として働きかけたことにより、他の児童のアイデンティティが変化し、“魚の楽園”のよさを味わう新たな見方や感じ方が、同型的な撮影行為と「節合」している。撮影後、Rが“魚の楽園”の砂でできた壁を崩したことをきっかけにして【Ⅲ-iii-④-(2) 1R】、“魚の楽園”の壁を崩す協働行為が児童たちの間で同型的に行われた【Ⅲ-iii-④-(2) 2S】。この協働行為を通して海へと泳いでいく稚魚たちに向けられた児童の「[ばいば：：い↑]」【Ⅲ-iii-④-(2) 3A】【Ⅲ-iii-④-(2) 5R】という発話も同型的に行われた。これらの協働行為により稚魚が放流されたことを通して、児童たちが稚魚と共生するためにつくった造形物である“魚の楽園”は海全体へと拡張していった【Ⅲ-iii-④-(3) 1S】。この場面では、捕まえた稚魚と共に遊ぼうとする見方や感じ方にに基づき、児童たちが海辺へと関わることでさらに稚魚を捕まえ、その稚魚を見て楽しみ世話をする“魚の保育園”をつくった。そして、つくり変えていった“魚の楽園”を、児童たち自身の手で壊すことで、海全体を稚魚たちが帰る“魚の楽園”とする見方、感じ方が、児童たちの「[ばいば：：い↑]」というふるまい方（発話）と「節合」し実践された。これは、稚魚や“魚の楽園”を形づくっていた砂壁が〈敵対的他者〉として児童たちに現象し働きかけたことで、児童たちのアイデンティティが変化し、稚魚に海の中で元気に泳ぎ成長し続けて欲しいと願う新たな見方や感じ方が社会的相互行為として創造（節合）されたことを示す。こうした社会的相互行為の創造は、児童たちが今後参加する多様な人々との活動に接続し、その関係を民主的な関係へと相互作用的につくり変えていくように働くであろう。

児童たちがT海岸から駐車場へ移動し【Ⅳ-ii】、担任のKがお昼時間と休み時間の連絡をして活動が終了した【Ⅳ-iii】。休み時間には、Sと他の児童とDと共に遊んだり、



図5 共に遊ぶ児童と釣った稚魚を共に見る児童

釣りをしていた男子が捕まえた稚魚を他の児童と見たりして互いのよさを味わう活動が行われた(図5)。

(2) 共感的対話の生成モデルに基づく考察

研究モデルに基づき、行為者であるSの活動過程を考察すると図6となる。活動の過程では、Sが海水や砂や小石といった〔他者①〕と対話する場面【Ⅲ-i-②-(1) 9S-10S】【Ⅲ-i-⑤-(1) 1V-3S】【Ⅲ-iii-②-(1) 1S-3S】【Ⅲ-iii-④-(2) 1R-5R】があった。また、Sが他の児童や稚魚といった〔他者②〕と対話する場面【Ⅱ-i-②-(1) 1R-2S】【Ⅲ-i-②-(1) 1L-8A】【Ⅲ-i-⑤-(1) 1V-3S】【Ⅲ-ii-①-(3) 1S-22S】【Ⅲ-iii-④-(1) 1S-3E】【Ⅲ-iii-④-(2) 1R-5R】【Ⅲ-iii-④-(3) 1S】があった。SがRやAやVやEと“魚の楽園”を協働的に作り出していく転換点となった場面【Ⅲ-ii-①-(3) 1S-22S】では、Sの捕まえた稚魚が、Uとの対話の媒介として作用した。稚魚は、以下の4つの協働的造形行為を相互作用的に生み出した。SとUが共に“魚の保育園”へと稚魚を放流する協働的造形行為【Ⅲ-ii-①-(3) 13U】。“魚の楽園”の環境をよりよくするためにSとAが漂流物や小石を捕る協働的造形行為【Ⅲ-iii-②-(1) 1S-3S】。AやEが“魚の楽園”の全体像を同型的に撮影する協働的鑑賞行為【Ⅲ-iii-④-(1) 2A-3E】。Sと他の児童が“魚の楽園”の砂壁を崩す同型的で共感的な協働的造形行為【Ⅲ-iii-④-(2) 1R-2S】。このように、稚魚は、児童たちとの共感的対話を相互につくり出



図7 海へと拡張する直前の“魚の楽園”

す協働実践者として活動に参加すると共に、児童たちが海全体を“魚の楽園”として共感的に捉えるための記号(シニフィアン)となっていたのである。また、活動を通して、行為者であるSが、RやAやVやEといった〔他者②〕と共に海水や砂や小石といった〔他者①〕を相互行為・相互作用的に活用し、“魚の楽園”や自分たちの関係を共感的につくり変えていった。こうした活動過程を通して構成されていった造形物(図7)は、人間と稚魚が共生する新たな社会、文化、関係が〔他者③〕として創造されたことを示す装置といえる。この装置は、砂壁を崩す児童たちの協働的造形行為【Ⅲ-iii-④-(2) 1R-5R】により海全体へと拡張し【Ⅲ-iii-④-(3) 1S】、児童たちの生活世界へと接続したことで、海を「私たちの水辺」とする共感的な見方、感じ方、ふるまい方を新たに作り出した。

〈敵対的他者〉との協働的行為を通して生成される共感的対話の過程では、民主的な社会的相互行為の創造と共感的関係の生成が同時に起こるといえる。

4 おわりに

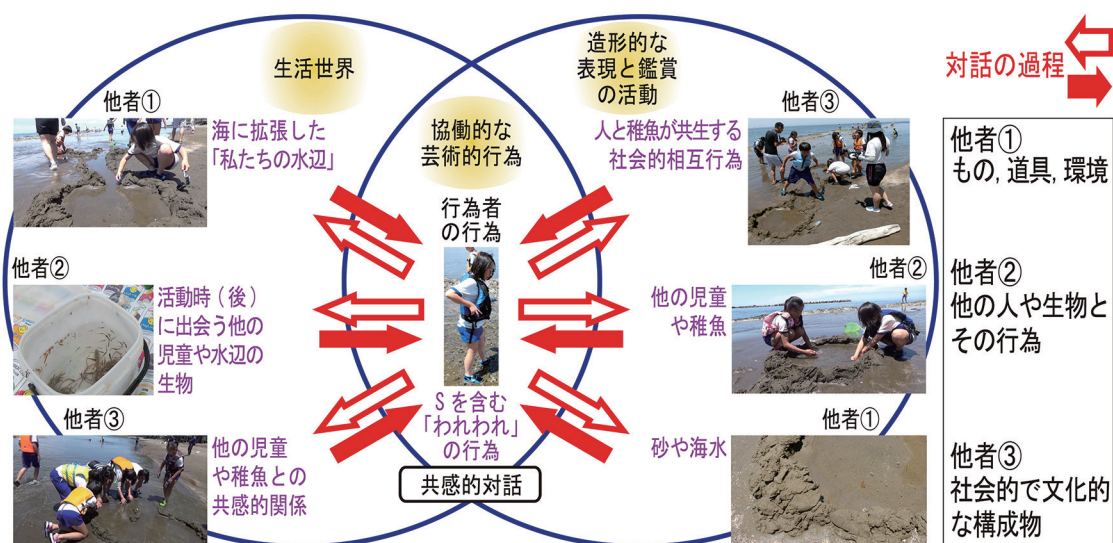


図6 行為者が〔他者〕との関係において生成した共感的対話の過程

本研究では、行為者が〈敵対的他者〉との社会的相互行為を創造することで、自他の生活世界をつくり変えていく実践過程を、敵対性の視点から徹底的に分析考察した。また、その活動過程を通して行為者らの見方、感じ方、ふるまい方が共感的に変化していく〔他者〕との対話の実践過程を、研究モデルの視点から分析考察した。これにより、社会との連続性を創造する教育実践の過程がもつ次の3点の効果を明らかにした。(Ⅰ) 行為者と〈敵対的他者〉(海、稚魚、友だち等)との対話的で民主的な社会的相互行為を創造する効果。(Ⅱ) 行為者らの生活世界と造形的な表現および鑑賞の活動とを連環させ共感的対話を生成する効果。(Ⅲ) 対話的で民主的な社会的相互行為の創造と共感的関係とを同時生成する効果。

本研究で行った記述分析は、麻生武が述べる、できごとの「①『現象を記述する意味』②『現象を説明する意味』③『社会的な有用性の意味』」を明らかにする「質的研究」⁽⁴⁶⁾に属している。そのため、活動を構成する行為者らの人数や年齢、活動場所、天候、時間等の諸条件が異なる他の屋外での活動がもつ全ての効果を明らかにしたものではない。したがって、活動ごとの固有のできごとの実践的關係性を存在論的、現象学的、言語論的な構造において明らかにする適切な観察法と記述分析の開発が重要な課題である。また、〔他者③〕“魚の楽園”を壊す(棄却する)ことで、環境(海)へと“魚の楽園”を拡張した過程には、「節合」による既存の意味の棄却による意味生成の機能が示されている。この実践的關係の詳細な検討を今後の課題とする。

芸術的行為と社会的相互行為による民主的芸術実践として、協働的な芸術的行為に媒介された共感的対話の視点に基づく「図画工作科」や「美術科」における題材開発と実践分析を今後の課題とする。

一 註 一

- 1 本研究における〔他者〕は以下の3つを指す。(i) ものや道具や環境、(ii) 他の人や生物とその行為、(iii) 社会的で文化的な構成物。本文中で上記の〔他者〕を示す際は〔他者(番号)〕により記す。3つの〔他者〕全てを示す際は〔他者〕と記す。
- 2 本研究における協働的な芸術的行為は以下の2つの特性をもつ。(i) 人々の多様な見方、感じ方、ふるまい方の自由な交流を通して共感的関係を創造すると共に社会的相互行為を創造する特性。(ii) 行為者と〔他者〕とを取り巻く多様な社会や文化に接続し、生活世界をよりよくつくり変えていく芸術実践としての特性。
- 3 大平・松本(2019)が示した。
- 4 棕尾麻子は「アーティキュレーション articulation」を、スチュアート・ホール(Stuart Hall)が「カルチュラル スタディーズ」の知見から位置づけた概念とする、棕

尾麻子「『アーティキュレーション』概念の検討—言語的社会化とアイデンティティとを考えるために—」『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』55, p.56, 2002。山本雄二は「articulation」を「接合」とし「さまざまな要素を言説にとりこんで新たな言説を編成する実践」とする、山本雄二「言説的实践とアーティキュレーション」『社会教育学研究』59, p.72, 1996。

- 5 ラクラウ&ムフは「言語ゲームは、私たちが言説と呼んできたものの一例である」とする、ラクラウ、ムフ、前掲書、p.174。ウィトゲンシュタインは「言語ゲーム」を「一方の側は語を叫び、他方はその語に従って行為する」、「語の慣用の全過程を、子供がそれを介して自分の母国語を学びとる」過程とする、(ウィトゲンシュタイン(Ludwig Wittgenstein)、藤本隆志(訳)『ウィトゲンシュタイン全集8(全10巻)第7回配本 哲学探究』大修館書店、p.20, 1988。
- 6 「間テクスト性」に関して、クリステヴァは「聖なるもの、美、非合理/宗教、美学、精神医学」がもつ「修復しようと待ち構えるイデオロギーのひとつに位置づけることなしにはなづけようがないもの」である「特有の対象」を「テクスト」とする、ジュリア・クリステヴァ(Julia Kristeva)、原田邦夫(訳)『記号の解体学—セメイオチケ 1』せりか書房、p.8, 1983。また、「固定した現実を集める—現実の模型となる—ではなくて、テクストが協力し、表徴として示している現実の運動のために自由に動く劇場を構築する。言語という素材(その論理的、文法的組成)を変革し、そこに(コミュニケーションのための言表の主体が占める位置によって規定された所記のなかに)歴史の舞台にある社会諸力の関係を移し換えることによって、テクストは現実にたいして二重に、すなわち(変形され、ずれた)言語と(テクストが一翼を担う変革という意味で)社会とに、結びついている—読み取られる—のである」とする、同上、pp.11-12。
- 7 Sからは「おさかなすきだも：：ん」、「うみのさちのにおいでいっぱ：：い」と能動的に鮮魚施設の空間を体感する発話が観察された。

一 文 献 一

- (1) 大平修也、松本健義「芸術的行為に媒介された他者との共感的対話の生成による社会的相互行為の創造に関する研究」『美術教育学』40, pp.93-112, 2019
- (2) エルネスト・ラクラウ(Ernesto Laclau)、シャンタル・ムフ(Chantal Mouffe)、山崎カヲル・石澤武(訳)『ポスト・マルクス主義と政治—根源的民主主義のために』大村書店、p.195, 1992。本書ではantagonismを「敵対性」と訳している。
- (3) パブロ・エルゲラ(Pablo Helguera)、秋葉美知子・

- 工藤安代・清水裕子（訳）『ソーシャリー・エンゲイジド・アート入門 アートが社会と深く関わるための10のポイント』フィルムアート社, p.8, 2015
- (4) エルゲラ, 前掲書, p.13
- (5) 同上, p.34
- (6) フッサール (Edmund Husserl), 細谷恒夫・木田元（訳）『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』中央公論社, p.316, 1995
- (7) 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）』東洋館出版社, p.15, 2018
- (8) 佐伯胖「はしがき」『共感—育ち合う保育の中で—』ミネルヴァ書房, p. iv, 2013
- (9) 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房, p.109, 2014
- (10) エルゲラ, 前掲書, p.34
- (11) 同上, p.38
- (12) エルゲラ, 前掲書, pp.49-53。エルゲラは, 以下の4つの「参加の層」と3つの「参加者の傾向」により「多層的な参加の構造」を「参加の層」と「参加者の傾向」の2点より以下のとおり示している。
 「参加の層」; (ア) 来訪者や鑑賞者が内省的かつ受動的かつ孤立して作品を凝視する「多目的な参加 Nominal participation」。(イ) 来訪者が作品づくりに貢献するためのシンプルな課題をこなす「指図された参加 Directed participation」。(ウ) 来訪者がアーティストの設定した構成に基づき作品の要素となるコンテンツを提供する「創造的な参加 Creative participation」。(エ) 来訪者がアーティストとのコラボレーションや直接対話を通じて作品の構成やコンテンツを展開させる責任を共有する「協働の参加 collaborative participation」。
 「参加者の傾向」; (a) 積極的に喜んで活動に参加する「自発的 voluntary」参加。(b) 強要または命令によって参加する「強制的 non-voluntary」参加。(c) 公共空間で偶然に状況をよく知らずに遭遇または参加する「非意図的 involuntary」参加。
- (13) ハワード・S・ベッカー (Howard S. Becker), 後藤将之（訳）『アート・ワールド』慶應義塾大学出版会, p. X X i iv, 2016
- (14) エルゲラ, 前掲書, p.34
- (15) 同上, pp.32-33
- (16) ベッカー, 前掲書, p.41
- (17) 工藤安代「はじめに」『ソーシャリー・エンゲイジド・アートの系譜・理論・実践 芸術の社会的転回をめぐる』フィルムアート社, p.8, 2018
- (18) 同上, p.11
- (19) クレア・ビショップ (Claire Bishop), 星野太（訳）「敵対と関係性の美学」『表象05』5, p.91, 2011。本書では antagonism を「敵対性」と訳している。
- (20) 同上, p.91
- (21) 同上, p.90
- (22) エルゲラ, 前掲書, p.123。本書では antagonism を「敵対」と訳している。Antagonism の訳語が「敵対性」または「敵対」と本論文中で異なるのは出典の違いによる。
- (23) ガート・ビースタ (Gert J.J. Biesta), 上野正道・藤井佳代・中村清二（訳）『民主主義を学習する 教育・生涯・シティズンシップ』勁草書房, p.214, 2018
- (24) 同上, p.212
- (25) 細野泰久「美術は3.11とどのように向き合っているのか—ソーシャル・プラクティスとしての美術と教育—」『日本美術教育研究論集』50, p.69, 2017
- (26) 細野泰久「3.11以後—ソーシャル・プラクティスに向かうアートと教育」『教育デザイン研究』9, p.212, 2018
- (27) 小林敏明『アレーティアの陥穽』ユニテ, p. 23, 1989
- (28) 同上, p.70
- (29) 同上, p.73
- (30) ラクラウ, ムフ, 前掲書, p.156
- (31) 同上, p.169
- (32) ラクラウ, ムフ, 前掲書, p.169
- (33) ラクラウ, ムフ, 前掲書, p.171
- (34) 同上, p.169
- (35) 同上, p.183
- (36) 同上, p.182
- (37) 同上, p.195
- (38) エルネスト・ラクラウ, 山本圭（訳）『現代革命の新たな考察』法政大学出版局, p.17, 2014
- (39) ラクラウ, ムフ, 前掲書, p.182
- (40) 同上, p.182
- (41) シャンタル・ムフ, 酒井隆史（監訳）・篠原雅武（訳）『ラディカル・デモクラシー 1—政治的なものについて 闘技的民主主義と多元主義的グローバル秩序の構築』明石書店, p.82, 2018
- (42) 西阪仰『分散する身体 エスノメソドロギー的相互行為分析の展開』勁草書房, p. i, 2008
- (43) 上越教育大学附属小学校『今を生き明日をつくる子どもが育つ学校2017』, p.11, 2017
- (44) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社, p.35, 2018
- (45) 西阪仰, 前掲書, pp.xvii-xxii
- (46) 麻生武「生後2年目公園の仲間と出会い —25年前の日誌的記録から」『質的心理学講座 I 育ちと学びの生成』東京大学出版会, p.102, 2008

— 図版・表 —

図1 バスラマ (Basurama) 「廃棄物プロジェクト」『リビング・アズ・フォームーソーシャリー・エンゲイジド・アートという潮流ー展 東京』Art&Society 研究センター, 2014, Art&Society 研究センター (画像提供)

表1 大平, 松本, 前掲書, 『美術教育学』, p.104

図2 同上, p.97

— 謝 辞 —

本研究に協力いただいた小学生の皆様, 関係者の皆様に深く感謝いたします。

